

Handbuch der Pädagogischen Diagnostik

Band 4

Herausgegeben
von
Karl Josef Klauer

Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf

CIP-Kurztitelaufnahme der Deutschen Bibliothek
**Handbuch der Pädagogischen Diagnostik / Karl
Josef Klauer (Hrsg.). [Mit Beitr. von H. J. Ahrens . . .]**
– Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
NE: Klauer, Karl Josef [Hrsg.]
Bd. 4 – 1. Aufl. – 1978.
ISBN 3-590-14354-1

© 1978 Pädagogischer Verlag Schwann Düsseldorf
Alle Rechte vorbehalten
1. Auflage 1978
Umschlaggestaltung Ralf Rudolph
Reposatz Brigitte Struve Düsseldorf
Druck Hain-Druck Meisenheim/Glan
Buchbinderei Hunke & Schröder Iserlohn
ISBN 3-590-14354-1

2. Diagnostizierende Instanzen bei organisierten Lernprozessen

Lutz Mauermann

Ob man als Elternteil das Verhalten seiner Kinder, als Meister die Werkarbeiten der anvertrauten Lehrlinge, als Schüler die eigenen Leistungen oder diejenigen der Mitschüler beobachtet oder man sich als Mitbewohner eines Mietshauses über die „ungeratenen“ Nachbarskinder ein Urteil erlaubt, in allen Fällen werden, genaugenommen, Diagnosen über Ergebnisse von Lernprozessen getroffen. Wiewohl es sicher ein reizvolles Unterfangen wäre, Fähigkeiten und Methoden auch der nicht-professionellen Diagnostiker in Erziehungskontexten zu untersuchen, können im folgenden nur jene Personen hinsichtlich ihrer Rolle und Kompetenz betrachtet werden, deren Berufsbild pädagogisch-diagnostische Aufgaben vorsieht und die ihre Tätigkeit in Formen organisierten Lehrens und Lernens ausüben: Lehrer, Beratungslehrer und Schulpsychologen.

I. Lehrer

1. Aufgabenfelder und Methoden

„Die Aufgaben des Lehrers lassen sich darstellen unter den Gesichtspunkten des Lehrens, Erziehens, Beurteilens, Beratens und Innovierens“ (Deutscher Bildungsrat 1970, 217). In dieser Aussage hat die Bildungskommission des Deutschen Bildungsrates in ihrem 1970 veröffentlichten Orientierungsrahmen für eine zeitgerechte Reform des Bildungswesens versucht, das Berufsbild des Lehrers von seinen Aufgabenfeldern her zu bestimmen. Das hier interessierende Aufgabenfeld des Beurteilens erstreckt sich, soweit es den Lehrer betrifft, auf zwei Hauptbereiche: Diagnosen während des Unterrichts, die dessen Verlauf mit beeinflussen, und Beurteilungen, die zu Beginn oder am Ende längerer Unterrichts- oder Bildungsabschnitte von Schülern stehen. Da schulische Laufbahnentscheidungen, die in Zeiten knapper Arbeits- und Studienplatzangebote von existentieller Bedeutung für die Betroffenen sind, sich weitgehend auf die letztgenannten Beurteilungen stützen,

haben sich Interesse und Kritik einer breiten Öffentlichkeit vor allem auf diese konzentriert. Bei folgenden Laufbahnentscheidungen tritt der Lehrer gegenwärtig als diagnostizierende Instanz in Erscheinung:

a) Feststellung der Schulfähigkeit

Die Entscheidung über die Aufnahme in eine öffentliche Volksschule obliegt dem Schulleiter. Soll ein Kind vorzeitig in die Schule aufgenommen werden, so fällt er diese Entscheidung unter Mitwirkung einer im Unterricht des 1. Schülerjahrganges erfahrenen Lehrkraft. Im Zweifelsfalle sind Schularzt und/oder Schuljugendberater hinzuziehen (s. den Beitrag von Mandl in diesem Band).

b) Überweisung an eine Sonderschule

Hier fällt dem Grundschullehrer die Aufgabe zu, mutmaßlich lernbehinderte Kinder an die Sonderschule bzw. an die Schulaufsichtsbehörde zu melden. Der Leiter der Sonderschule oder ein für diese Aufgabe qualifizierter Sonderschullehrer untersucht den betroffenen Schüler und stellt ein pädagogisch-psychologisches Gutachten über eventuell vorliegende Sonderschulbedürftigkeit aus (s. den Beitrag von Kautter in diesem Band).

c) Vorrücken

Grundlage für die Entscheidung, ob ein Schüler eine Klasse wiederholen muß, bilden die Jahresnoten in den sogenannten Vorrückungsfächern. Die Schulordnungen der einzelnen Bundesländern schreiben die für das Vorrücken erforderlichen Leistungsnachweise vor; letzte Entscheidung trifft die Lehrerkonferenz oder ein spezielles Gremium.

d) Übergänge

Die Verfahren, die bei Übertritten eines Schülers von einer Schulart in eine andere angewendet werden, variieren von Bundesland zu Bundesland teilweise sehr stark. Für den Zugang zu weiterführenden Schulen ist in allen Fällen ein Gutachten über die Eignung erforderlich, das die Lehrer der abgebenden Schule zu erstellen haben (s. den ersten Beitrag von Heller in diesem Band).

Zur Erhebung der Daten für seine pädagogischen Diagnosen bedient sich der Lehrer noch überwiegend subjektiver Methoden der Leistungsfeststellung und Schülerbeobachtung, seltener standardisierter oder informeller Testver-

verfahren. Die Beurteilungsergebnisse kristallisieren sich zu Ziffernnoten oder zusammenfassenden Beurteilungen über die Gesamtpersönlichkeit des Schülers, die auf Zeugnissen oder in Schülerbögen festgehalten werden. Die Subjektivität dieser Lehrerurteile, die daraus resultierenden Ungerechtigkeiten und unzuverlässigen Lernprognosen haben zu anhaltenden Diskussionen über die Rolle des Lehrer bei schulischen Selektionsentscheidungen geführt. Aufgedeckt wurde dabei u. a. eine Reihe von Unzulänglichkeiten, die sowohl im Mangel an schulrelevanten psychometrischen Verfahren als auch durch Defizite in der Lehrerbildung begründet sind. Die Unzulänglichkeiten werden vermutlich noch wachsen, wenn sich all jene Ansprüche erfüllen sollten, die zur Zeit an das Schulsystem gestellt werden.

2. Schulorganisatorische und -pädagogische Erfordernisse

Abbau regional und sozial bedingter Chancenungleichheiten, Anhebung des allgemeinen Bildungsniveaus und Verstärkung der Durchlässigkeit im Bildungssystem sind Leitvorstellungen der Reformbemühungen der jüngsten Vergangenheit (vgl. Deutscher Bildungsrat 1975). Ein durchlässigeres System läßt die Zahl der Plazierungs- und Übergangsentscheidungen stark anwachsen. Probleme des Übergangs von einem Kurs oder einem Schulzweig in den anderen, bislang ein Sonderfall für begabte oder für lernbehinderte Schüler, werden zum Regelfall für eine große Anzahl von Schülern. Organisatorisch gesehen, sollten Orientierungsstufen und Gesamtschulen die geforderte Durchlässigkeit ermöglichen. Lehrer, die an Schulen dieses Typs unterrichten, erleben einen gewaltigen Zuwachs ihrer pädagogisch-diagnostischen Aufgaben. Verbreiterte Wahl- und Kursangebote, individuelle Förderung durch Differenzierung, Behebung von Lernmängeln u. ä. verlangen nicht nur ein ausgebautes diagnostisches Instrumentarium, sondern vor allem auch einen interpretationsfähigen Lehrer.

Neben diese, durch Schulreform bedingten, Erfordernisse treten weitere Ansprüche an den Lehrer als pädagogisch Urteilenden heran, die sich aus neuen Befunden der Unterrichtsforschung ableiten. Forschungs- und Diskussionsschwerpunkte wie „Zielerreichendes Lernen“, „Wechselwirkung zwischen Schülermerkmal und Unterrichtsmethode“, „Ökologie des Bildungsprozesses“ oder „Adaptiver Unterricht“ dienen sämtlich dem Anliegen, möglichst alle Schüler zu Lernerfolg zu führen. Als notwendige Voraussetzung wird die Anpassung von unterrichtlicher Zielsetzung, von Lernmetho-

den und Lernorganisation an die Lernvoraussetzungen des Schülers angesehen. Die Gestaltung von Lehr-/Lernprozessen auf der Basis dieser Erkenntnis verlangt vom Lehrer ein hohes Maß an Fähigkeit, Unterschiede im Lernen der zu Unterrichtenden wahrzunehmen, die Ursachen von Lernschwierigkeiten und -störungen zu ergründen, Beziehungen zwischen Lernbedingungen, Lernprozessen und Lernergebnissen zu erkennen und daraus Schlüsse für die Gestaltung einer individuell angemessenen Lernumwelt für den Schüler zu ziehen.

Schließlich sei auf ein Problem hingewiesen, das gegenwärtig in Reaktion auf eine einseitig kognitiv ausgerichtete Schule diskutiert wird: soziales und emotionales Lernen. Die stärkere Berücksichtigung der Bedürfnisse, Interessen und Gefühle der Kinder, die Gestaltung besserer interpersonaler Beziehungen – um nur einige der aktuellen schulischen Lernziele zu nennen – verlangen vom Lehrer eine neue, bisher noch wenig beachtete diagnostische Sensibilität (Mauermann 1975; Wulf 1977).

Die hier aufgezeichneten schulpädagogischen Trends führen nach Jahren der Diskussion um die Selektionsfunktion des Lehrers nunmehr zu einer stärkeren Thematisierung eines anderen Hauptbereichs von Beurteilungsaufgaben (s. o.), der sich auf die Steuerung von Lern- und Unterrichtsprozessen bezieht. Angesichts aller genannten Erfordernisse läßt sich resümieren: „Die Ansprüche einer entwickelten Pädagogischen Diagnostik an die Kompetenz der Lehrer sind erheblich, zumal kein noch so sorgfältig entwickeltes Instrument den Interpreten ersetzen kann“ (Hopf 1975, 259).

3. Aus- und Weiterbildungsprobleme

Wie R. Messner in seiner Analyse des Wandels im Lehrerbild der letzten Jahrzehnte feststellt, ist seit jeher die Neigung groß, „alle die Schule betreffenden Veränderungswünsche in stets neue Anforderungen an die Person der in ihr tätigen Lehrer umzumünzen“ (Messner 1977, 9). Die Notwendigkeit vermehrten Ausbaus und weiterer Qualifizierung jener Instanzen, von denen zuverlässige und fundierte Urteile im Rahmen pädagogischen Entscheidens und Handelns erwartet werden, ist seit einigen Jahren erkannt. Sie wird zum Beispiel im Bildungsgesamtplan hervorgehoben, indem der Pädagogischen Diagnostik eine wichtige Funktion für Innovationen im Bildungswesen und eine hohe Priorität innerhalb der allgemeinen Bildungsforschung zugewiesen wird (Bund-Länder-Kommission 1973, 71 ff.). Vor diesem Hintergrund bleibt es unverständlich, weshalb zur Zeit erneut die fachwissenschaftliche Orientierung innerhalb der Lehrerbildung weiter vordringen kann (s. das novellierte Lehrerbildungsgesetz Bayerns, das am 1. 10. 1978 in Kraft treten wird). Was zum Thema Bildungsberatung bereits festgestellt wurde, gilt

in gleicher Weise für Pädagogische Diagnostik: „Man kann nicht auf der einen Seite dem Lehrer neue, anspruchsvollere Aufgaben übertragen wollen und gleichzeitig die Ausbildungsvoraussetzungen in den spezifischen Anforderungsdimensionen reduzieren“ (Heller 1975, 261). Wie unzulänglich das ist, was die Universitäten gegenwärtig an Lehrveranstaltungen im Bereich der Pädagogischen Diagnostik anbieten, um zukünftige Lehrer zu kompetent diagnostizierenden Instanzen auszubilden, zeigt schon ein flüchtiger Blick in die Vorlesungsverzeichnisse.

Was die Angebote zur Lehrerfortbildung betrifft, so lassen sich – aus der Sicht der Pädagogischen Diagnostik – erfreuliche Initiativen vermelden. Zu verweisen ist auf die beiden sehr erfolgreichen Funk-Kollegs „Pädagogische Psychologie“ und „Beratung in der Erziehung“ sowie auf den in Erprobung befindlichen Lehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“ des Deutschen Instituts für Fernstudien (DIFF) an der Universität Tübingen. Wachsende Bedeutung wird auch regionalen Pädagogischen Zentren zukommen, in denen schulnahe Lehrerfortbildung durch ein Zusammenwirken von Curriculumforschern, Fach- und Sozialwissenschaftlern, Fachdidaktikern und Lehrern mit der verbindenden Zielsetzung der Analyse und Verbesserung schulischer Gegebenheiten im gemeinsamen Handeln betrieben wird (Gerbaulet et al. 1972; Mauermann 1977b; Messner 1977).

II. Beratungslehrer

1. Aufgaben des Beratungslehrers

Die Kultusministerkonferenz hat in ihrem Beschluß vom 14. 9. 1973 Empfehlungen zur Beratung in Schule und Hochschule veröffentlicht (abgedruckt in Arnhold 1975a, 230 ff.). Darin wird dem Lehrer eine Entlastung von den vermehrten Beratungsaufgaben zugestanden, und zwar durch stärkeren Ausbau weiterer diagnostizierend-beratender Instanzen: Schulpsychologen und Beratungslehrer.

Beratungslehrer sind Lehrer aller Schularten und -stufen, deren eigentliche Unterrichtstätigkeit reduziert wird (gedacht ist eine Anrechnung von fünf Wochenstunden auf das Unterrichtsdeputat) und die dafür Beratungsfunktionen übernehmen (Bund-Länder-Kommission 1973, 81). Beratungslehrern werden folgende Aufgaben zugewiesen:

a) Schullaufbahnberatung

Allgemeine und individuelle Orientierung der Eltern und Schüler über die ver-

schiedenen Wege im Bildungswesen mit ihren Voraussetzungen und Abschlußqualifikationen; Einzelberatung, die die Daten und Testergebnisse des einzelnen Schülers berücksichtigt.

b) Individualpsychologische Beratung

Orientierende Untersuchung bei auftretenden Lern- und Verhaltensschwierigkeiten; bei Diskrepanzen zwischen Eignung und Schulleistung; bei der Anwendung von Testverfahren, soweit kein diagnostisches Verfahren erforderlich ist, das über den Kompetenzbereich der Beratung in der Schule hinausgeht.

c) Beratung von Schule und Lehrer

Weitergabe der aus der Beratungstätigkeit gewonnenen Erfahrungen und Ergebnisse; Beteiligung bei der Objektivierung von Beurteilungsverfahren – insbesondere der Leistungsmessung – und bei Schulversuchen.

d) Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten

Koordinierungstätigkeit; Austausch von Informationen, Erfahrungen und Unterlagen.

Sicherlich besteht ein Großteil der Tätigkeit des Beratungslehrers darin, Informationen über Kursanforderungen, Bildungswege, Ausbildungsförderung, Erziehungsberatungsstellen usw. an Schüler, Eltern oder Kollegen weiterzugeben. Ein beträchtlicher Teil der Aufgaben jedoch verlangt vom Berater vorauslaufende diagnostische Arbeit, etwa bei der Wahl, Durchführung und Interpretation geeigneter Testverfahren, bei der Feststellung von Lernschwierigkeiten und erwartungswidrigen Leistungen oder bei Versuchen zur objektivierten Leistungsmessung in der Schule. Es ist daher nur konsequent, wenn sich Programme zur Ausbildung von Beratungslehrern intensiv mit Fragen der Pädagogischen Diagnostik befassen (vgl. DIFF-Lehrgang „Ausbildung zum Beratungslehrer“).

2. Ausbildungsfragen

Einzelfallhilfe ist ohne Anwendung psychologischer Diagnosemethoden kaum denkbar. Zur Aufdeckung der individuellen Problemlage sind von Fall zu Fall Anamnesen und Explorationen notwendig, müssen Methoden der psychologischen Gesprächsführung oder Persönlichkeits- und Leistungstests angewandt werden. Will der Beratungslehrer die Ergebnisse angemessen inter-

pretieren, braucht er grundlegende test-, meß-, persönlichkeits-, lern- und intelligenztheoretische Kenntnisse, d. h. eine „Interpretationstheorie“; will er die Verhaltensbeobachtungen am Schüler funktional in das komplexe Ursachen-Wirkungsgefüge „Elternhaus – Schule“ einordnen, muß er seine „pragmatische Alltagstheorie“ (Keupp 1975, 418 ff.) zugunsten expliziter wissenschaftlicher Handlungstheorien abbauen. Dies zu lernen, wird dem Lehrer fraglos möglich sein; als Frage bleibt nur, wann und in welchem Zeitraum (vgl. Frick 1975, 342).

Das Problem der zusätzlichen Qualifizierung von Lehrern zu Beratungslehrern wird in den Bundesländern unterschiedlich angegangen (s. Arnold 1975b; Hoffmann 1975). Zur Zeit erfolgt die Ausbildung überwiegend berufsbegleitend in Form von Erweiterungs- oder Kontaktstudiengängen an den Pädagogischen Hochschulen (zum Beispiel in Berlin und Baden-Württemberg), durch Institute für Lehrerfortbildung (zum Beispiel in Hessen und Hamburg) oder über Fernstudienlehrgänge, jeweils für die Dauer von drei bis vier Semestern. Andere Organisationsmodelle beabsichtigen, die Ausbildung von Beratungslehrern in den Kontext der Lehrerbildung zu verlegen und als Erweiterung des Lehramtsstudiums anzubieten (in Bayern), wobei allerdings zu fragen ist, ob eine längere pädagogische Berufserfahrung als Voraussetzung einer Weiterbildung zur Beratungstätigkeit nicht zweckdienlicher wäre.

Die Planungsdaten der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung gehen von einer Beratungslehrer/Schüler-Relation von 1 : 1000 im Jahre 1980 und 1 : 500 im Jahre 1985 aus. Laut Zwischenbericht dieser Kommission kamen im Jahre 1975 auf einen Beratungslehrer rd. 3000 Schüler. Wenn also die Zieldaten erreicht werden sollen, bedarf es in den nächsten Jahren verstärkter Anstrengungen zur Qualifizierung von Lehrern zu Beratern.

III. Schulpsychologe

1. Zum Entwicklungsstand schulpsychologischer Dienste

Den Beginn der Entwicklung deutscher schulpsychologischer Dienste setzt man mit dem Jahr 1922 an, als in Mannheim der erste Schulpsychologe seine Arbeit aufnahm. Die eigentliche Expansion trat aber erst nach dem 2. Weltkrieg ein. Hamburg (ab 1953), Hessen (ab 1954) und Berlin (ab 1957) leisteten dazu Pionierarbeit. Mit der Einrichtung von Bildungsberatungsdiensten in Baden-Württemberg (ab 1966) kam ein weiterer Aspekt, neben die in den vorgenannten Bundesländern bereits praktizierten Arbeitsschwerpunkte der Einzelfallhilfe für lern- und verhaltensgestörte Schüler so-

wie prophylaktischer Hilfe für die Schulen selbst, in das Blickfeld der Schulpsychologie: die Mitarbeit bei der Bildungsforschung und in Schulversuchen.

Als erster Versuch, die unterschiedlichen Konzeptionen der einzelnen Bundesländer zu koordinieren, kann die bereits erwähnte KMK-Empfehlung angesehen werden, in der eine Beschreibung des Aufgabenfeldes für Schulpsychologen enthalten ist:

a) Individualpsychologische Beratung

Beratung und Betreuung lern- und verhaltensgestörter Schüler auf der Grundlage psychologischer Diagnoseverfahren, sofern die Probleme nicht außerhalb des schulischen Bereichs liegen.

b) Schullaufbahnberatung

Beratung des einzelnen Schülers über seine Eignung für bestimmte Bildungsgänge (Grundlagen sind Einzel- und Gruppenuntersuchungen sowie Testverfahren).

c) Beratung von Schule und Lehrer

bei der Objektivierung der Beurteilungsverfahren – insbesondere der Leistungsmessung – unter vorwiegend psychologischem Aspekt; durch Weitergabe gewonnener Erfahrungen und Ergebnisse aus der Beratungstätigkeit; bei pädagogischen Konfliktfällen.

d) Zusammenarbeit mit anderen Beratungsdiensten

Koordinierungstätigkeit, Austausch von Informationen, Erfahrungen und Unterlagen.

Ein Vergleich mit den Aufgaben des Beratungslehrers läßt zwar eine weitgehende Deckungsgleichheit erkennen. Dem Schulpsychologen werden allerdings vor allem jene Aufgaben zugewiesen, die die Anwendung komplizierterer diagnostischer Verfahren (Eignungs- und Persönlichkeitstests) erfordern oder die gravierendere erzieherische Problemfälle unter der Schülerschaft betreffen.

Die Personalentwicklung bei den Schulpsychologen bzw. Bildungsberatern hinkt weit hinter den Zielprojektionen her. Für 1975 war eine Relation Schulpsychologe / Schüler von 1 : 15000 geplant, tatsächlich kamen aber

auf einen Schulpsychologen 25400 Schüler (Bund-Länder-Kommission 1976). Bis 1980 soll das Verhältnis 1 : 5000 betragen, was einer – schwerlich erreichbaren – Verhundertfachung des Personals innerhalb von fünf Jahren gleichkäme. Schulpsychologen spielen also vorläufig im gesamten Bildungsbereich nur eine sekundäre Rolle als pädagogisch diagnostizierende Instanzen. Dies ist um so bedauerlicher, als man von ihnen ja aufgrund einer fundierten Ausbildung die kompetentesten und gesichertsten Aussagen über den Stand von Lern- und Erziehungsprozessen erwarten könnte.

2. Zukünftige Perspektiven

Im Falle festgestellter Lernschwierigkeiten, Erziehungs- oder Verhaltensprobleme wird der Psychologe geeignete Therapien einzuleiten bzw. präventive Maßnahmen anzuregen versuchen. Wegen der hierzu unabdingbaren Kenntnisse über das Verursachungsfeld war es bis vor kurzem üblich, als Schulpsychologen nur zu verwenden, wer vollausgebildeter Lehrer und Diplom-Psychologe mit Berufserfahrung zugleich war. Der wachsende Bedarf aber zwang zur Abkehr von der Doppelqualifikation, so daß heute in immer größerem Umfang Diplom-Psychologen ohne Lehrerausbildung für den Schulbereich eingestellt werden. Ganz soll jedoch auch in Zukunft nicht auf eine enge Bindung der Schulpsychologen-Ausbildung an die pädagogische Praxis verzichtet werden. Gegenwärtig existieren zwei Ausbildungsmodelle.

Das erste Modell sieht ein Schwerpunktfach „Pädagogische Psychologie“ im Studiengang des Diplom-Psychologen vor. Dies ist seit der Änderung der Rahmenprüfungsordnung im Jahre 1973 möglich. Danach kann das Studium nach der Diplomprüfung spezialisiert werden. Je nach Schwerpunkt des betreffenden Universitätsinstituts kann eine bestimmte Ausbildungsrichtung gewählt werden. So wurde zum Beispiel an der Universität Trier ein Curriculum für das Hauptfachstudium der Psychologie mit der Spezialisierungsrichtung „Pädagogische Psychologie“ entwickelt (Brandstädter et al. 1976). In diesem Curriculum kommt nicht nur ein neues Selbstverständnis der Pädagogischen Psychologie zum Ausdruck, indem auf Probleme der Auswahl, Legitimation und Kritik von Erziehungszielen und erziehungsrelevanter Normen Wert gelegt und die einseitig korrektiv-individualtherapeutische Orientierung vormaliger Ausbildungspraxis zugunsten verstärkter Beachtung präventiver Aufgaben abgebaut wird; der Studienplan für das 5. bis 8. Studiensemester enthält auch eine Fülle von Veranstaltungen, in denen Verfahren der Diagnose und Evaluation erziehungsrelevanten Verhaltens thematisiert werden. Damit kann verhindert werden, daß das Instrumentarium der psychologischen Diagnostik, ohne Berücksichtigung der im Bildungs-

bereich herrschenden spezifischen Bedingungen, unkritisch angewendet wird.

Im zweiten Modell, an dessen Verwirklichung derzeit gearbeitet wird, findet die Ausbildung zum Schulpsychologen im Rahmen der Lehrerbildung statt. Der Student erhält eine volle Ausbildung in einem Unterrichtsfach. An die Stelle eines zweiten Faches tritt ein Studium der Psychologie mit schulpsychologischem Schwerpunkt. Dieses Studium soll auch bereits praktizierenden Lehrern als Erweiterungsstudium offenstehen.

IV. Kooperationsfragen

Bei Lehrern ist eine Tendenz festzustellen, den Schulpsychologen als eine Instanz anzusehen, an die man auffällige Schüler zur Behandlung abschieben kann (Kessler et al. 1973). Diese Auffassung ist gefährlich, weil damit die Schwierigkeiten des Schülers zu bloßen Anpassungsproblemen reduziert und durch seine Person allein verursacht gesehen werden (s. Fatke 1976; Mauermann 1977a). Glaubt ein Lehrer, aus welchen Gründen auch immer, nicht in der Lage zu sein, eine stichhaltige Diagnose über den Schüler und eine Erklärung für das Zustandekommen des fraglichen Schülerverhaltens abzugeben, wird er sich guten Gewissens an den Beratungslehrer und/oder Schulpsychologen seiner Schule wenden können. Eine dort erhaltene Diagnose wäre jedoch sinnlos, würde sie nicht von pädagogischen Interventionen gefolgt, und hierfür ist wieder der Lehrer zuständig. Die untrennbare funktionale Einheit von Diagnose und pädagogischem Handeln in Bildungsprozessen (vgl. Munz und Schoor 1975; Barkey et al. 1976) verbietet ein unverbindliches Nebeneinander von diagnostizierender und intervenierender Instanz. Dies allein ist schon Grund genug, nach geeigneten Kooperationsformen von Lehrern, Beratungslehrern und Psychologen zu suchen.

Ermessens- und Interpretationsspielräume in den Funktionsbestimmungen, divergierendes Rollenselbstverständnis der einzelnen diagnostizierenden Instanzen, offene Probleme der Fach- und Dienstaufsicht sowie berufsständische Interessen verleihen den Beziehungen der diagnostisch Tätigen ein hohes Maß an Ambivalenz (vgl. Friedrich 1975, 309 ff.). Während der Berufsverband Deutscher Psychologen zum Beispiel aus verständlichen Gründen auf eine klare Kompetenzabgrenzung zwischen Schulpsychologen und Beratungslehrern drängt und diesen lediglich als Helfer im Vorfeld des Psychologen und als Vermittler zwischen ihm und dem Schüler ansehen möchte, gehen andere Vorstellungen in Richtung auf problemorientierte, eher horizontal als hierarchisch organisierte Koopera-

tionsmodelle (Faulstich-Wieland et al. 1976; Wulf 1977). Daß Kooperation auf gleicher Ebene besser geeignet ist, einer Auseinanderentwicklung von pädagogischer Diagnose und pädagogischer Intervention entgegenzuwirken, läßt sich aus den Erfahrungsberichten schulpсихologischen Dienste an Gesamtschulen herauslesen (s. die entsprechenden Beiträge in Arnhold 1977). Abschließend sei auf die Notwendigkeit einer parallelen Weiterentwicklung von sowohl pädagogischer Diagnostik als auch individueller Fördermaßnahmen hingewiesen: Als blanker Zynismus muß erscheinen, einem schlechten Schüler beispielsweise mittels subtiler, komplizierter Verfahren detaillierte Auskunft über seine Lernschwächen zu geben, ohne ihm die Chance einer Behebung oder Kompensation zu bieten. Für die pädagogisch diagnostizierenden Instanzen bedeutet dies praktisch, daß es wenig hilft, wenn die Qualität ihrer Diagnosen und die entsprechende Qualifikation der diagnostizierenden Personen weit über dem liegt, was die Gesellschaft und ihr Bildungssystem an pädagogischen Interventionen zulassen.

Literatur

- Arnhold, W. (Hrsg.): Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Braunschweig 1975a
 – Von der Schülerkontrolle zur Bildungsberatung, in: Schulmanagement, H. 5, (1975b), 36 – 40
 – (Hrsg.): 2. Texte zur Schulpsychologie und Bildungsberatung, Braunschweig 1977
 Barkey, P., et al.: Pädagogisch-psychologische Diagnostik am Beispiel von Lernschwierigkeiten, Bern 1976
 Brandtstädter, J. et al.: Zur Entwicklung eines Curriculums für das Hauptfachstudium der Psychologie mit der Spezialisierungsrichtung „Pädagogische Psychologie“, in: Psychologische Rundschau 27 (1976), 95 – 117
 Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung: Bildungsgesamtplan, Bd. 1, Stuttgart 1973
 – Bildungspolitische Bestandsaufnahmen 1970 – 1975 (Zusammenfassung), Bonn 1976
 Deutscher Bildungsrat (Hrsg.): Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1970
 – (Hrsg.): Bericht '75, Bonn 1975
 Fatke, R.: Beratung – Placebo mit Nebenwirkungen, in: betrifft: erziehung 9 (1976), H. 2, 28 – 32
 Faulstich-Wieland, H., et al.: Innovation im Beratungswesen?, in: betrifft: erziehung 9 (1976), H. 2, 42 – 49
 Frick, R.: Der Beratungslehrer. Ein Versuch, seine Funktion im Beratungssystem des Bildungswesens zu beschreiben, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 27 (1975), 339 – 344
 Friedrich, H.: Psychosoziale Konflikte und schulpсихologische Beratung – Ansätze zu einem Forschungsprogramm, in: H. Roth und D. Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung, Teil 2, Stuttgart 1975
 Gerbaulet, S., et al.: Schulnahe Curriculumentwicklung, Stuttgart 1972
 Heller, K.: Bildungsberatung und Lehrerbildung, in: K. Heller (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1, Stuttgart 1975

- Hoffmann, M.:* Zur Situation der Beratungslehrausbildung in der Bundesrepublik Deutschland, in: K. Heller (Hrsg.): Handbuch der Bildungsberatung, Bd. 1, Stuttgart 1975
- Hopf, D.:* Forschungsstand, Forschungsschwerpunkte und Institutionalisierung der Pädagogischen Diagnostik, in: H. Roth und D. Friedrich (Hrsg.): Bildungsforschung, Teil 2, Stuttgart 1975
- Kessler, C., et al.:* Untersuchung zur Einstellung von Lehrern zu Schulpsychologen, in: Psychologie in Erziehung und Unterricht 20 (1973), 103 – 112
- Keupp, H.:* Der Widerspruch von Präventionsgedanken und „medizinischem Modell“ in der Schulberatung. Zur sozialen Kontrolle abweichenden Verhaltens in der Schule, in: Gruppendynamik 6 (1975), 415 – 436
- Mauermann, L.:* Emotionale Lernziele in der Unterrichtsplanung, in: R. Oerter und E. Weber (Hrsg.): Der Aspekt des Emotionalen in Unterricht und Erziehung, Donauwörth 1975
- Beraten in der Schule – Gesellschaftliche und diagnostische Probleme einer pädagogischen Handlungsform, in: J. Kutscher (Hrsg.): Beurteilen oder verurteilen, München 1977a
 - Thesen zur Rolle des Lehrers bei Entwicklung und Einsatz schulischer Entscheidungsverfahren, in: H.-K. Garten (Hrsg.): Diagnose von Lernprozessen, Braunschweig 1977b
- Messner, R.:* Wandel im Lehrerbildung, in: Westermanns Pädagogische Beiträge 29 (1977), 9 – 17
- Munz, W., und U. Schoor:* Die funktionale Einheit von diagnostischer und praktischer Tätigkeit bei der unterrichtlichen Förderung schulleistungsschwacher Grundschüler, in: R. Kornmann (Hrsg.): Diagnostik bei Lernbehinderten, Neuburgweier 1975
- Wulf, C.:* Der Lehrer als Berater, in: W. Hornstein et al. (Hrsg.): Beratung in der Erziehung, Bd. 2, Frankfurt 1977